

Rapporti tra valutazione e autodirezione, e riflessi sulla didattica universitaria

Relationships between evaluation and self-direction, and reflections on university learning

Franco Bochicchio*, Valentina Pennazio**, Samantha Armani***, Sissi Pisano****

Riassunto

I rapporti tra valutazione ed autodirezione meritano una rinnovata attenzione anche in considerazione dell'utilizzo crescente delle tecnologie in qualunque contesto educativo-formativo formale, non formale e informale. A partire da tale evidenza lo studio si interroga sui riflessi di tale rapporto con specifico riferimento alla didattica universitaria, che chiama in causa una pluralità di attori sociali. Un processo che la pandemia ha sollecitato in modo spontaneo a causa della situazione emergenziale, e che oggi merita di essere analizzato e valorizzato negli aspetti capaci di determinare vantaggi nel processo dell'insegnare e dell'apprendere sul duplice piano dell'autonomia degli studenti, della loro partecipazione attiva e della co-responsabilità nel conseguimento dei risultati attesi.

Parole chiave: autodirezione nell'apprendere; autoefficacia, autodeterminazione, autoregolazione, autovalutazione.

Abstract

The relationships between evaluation and self-direction process deserve renewed attention, also in view of the increasing use of technologies in any formal, nonformal and informal educational-training context. This study analyzes this relationship with specific reference to university learning, which calls into play a plurality of social actors. A process that the pandemic has spontaneously solicited due to the emergency situation, and that today deserves to be analyzed and enhanced in the aspects capable of determining advantages in the process of teaching and learning on the dual level of students' autonomy, their active participation and co-responsibility in achieving the expected results.

* Professore ordinario di Didattica e Pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova è autore del § 1. E-mail: franco.bochicchio@edu.unige.it.

** Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova è autrice dei §§ 4 e 5. E-mail: valentina.pennazio@unige.it.

*** Assegnista di ricerca nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova è autrice del § 2. E-mail: samantha.armani@unige.it.

**** Assegnista di ricerca nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova è autrice del § 3. E-mail: sissi.pisano@unige.it.

Doi: 10.3280/ess1-2023oa15176

Key words: self directed in learning; self-efficacy; self-determination; self-regulation; self-evaluation.

Articolo sottomesso: 08/01/2023, accettato: 03/04/2023

Pubblicato online: 21/07/2023

1. Nodi problematici

Nelle pratiche educative, l'importanza che il costrutto di autodirezione nell'apprendere riveste è conseguenza di numerosi fattori. In primo luogo testimonia l'indebolimento delle ideologie, dei miti e delle certezze che avevano caratterizzato la modernità, dove l'uomo contemporaneo è sollecitato a essere protagonista delle scelte e delle decisioni, punto di partenza e di arrivo di ogni esperienza autenticamente educativa.

In secondo luogo riflette la crisi dei tradizionali modelli educativi centrati sull'insegnante, che in combinazione con l'utilizzo crescente delle tecnologie nelle prassi didattiche ha favorito lo spostamento del controllo pedagogico delegato dall'insegnante al soggetto che apprende, e il conseguente viraggio dal tradizionale apprendere per assimilazione e memorizzazione, all'apprendere attraverso l'esperienza diretta e personale del soggetto.

La tecnologia, infatti, ha promosso un'educazione basata sullo sperimentare personalmente l'accesso alla conoscenza nel quadro di una varietà di percorsi e forme, dove il soggetto è chiamato a definire i criteri della decisione e della scelta tra alternative che pure non sono illimitate.

Questo è il problema al centro di questo studio, sull'evidenza che molti studenti trovano altamente stressante e impegnativo il passaggio ai corsi universitari, tanto che anche per questi motivi essi abbandonano prematuramente gli studi, non forniscono livelli di prestazione pari alle loro effettive potenzialità, vivono la didattica universitaria in modo passivo che talvolta interpretano - non sempre a torto - come prolungamento del percorso scolastico di secondo livello.

Alla situazione descritta hanno contribuito idee ingenuie sull'apprendimento non del tutto superate, dove prevale una concezione essenzialmente quantitativa della conoscenza, che dal provenire esclusivamente dall'esterno dello studente non lo stimola a impegnarsi attivamente, sia perché non gli viene richiesto sia perché ha difficoltà a farlo in assenza di aiuti da parte di insegnanti a ciò non adeguatamente preparati o interessati (Tough, 1979).

In secondo luogo, la sottovalutazione delle implicazioni conseguenti al controllo pedagogico delegato del processo formativo che contraddistingue il passaggio dal mondo della scuola all'università. Una transizione che gli studenti non di rado affrontano con insufficienti strumenti cognitivi e/o in assenza di aiuti esterni come argomentato in altra sede (Bochicchio, 2017, 2019). Problematiche che in parte esulano dall'orientamento universitario e dall'autoregolazione del processo formativo da parte degli studenti, perché sono in gioco atteggiamenti e disposizioni personali come l'autoefficacia e l'autodeterminazione (Damrow and El Faye, 2022).

La pandemia ha amplificato il rilievo delle questioni enunciate, dove studenti e docenti hanno sperimentato in modo diretto gli effetti di un basso livello di coinvolgimento, di una debole partnership collaborativa, di un feedback da ripensare nelle strutture pedagogiche fondative (Daniel, 2020).

Da qui l'esigenza di un maggiore coinvolgimento degli studenti universitari nel processo di co-costruzione della conoscenza attraverso la promozione di un'effettiva ed efficace partnership tra docenti e studenti (Ranieri, Rossi and Pancioli, 2021). Questa è l'ipotesi avanzata in questo studio. La soluzione delineata consiste nell'aiutare gli studenti - tutti gli studenti e non soltanto le matricole - ad essere maggiormente autodiretti, imparando ad autoregolare il processo di apprendimento (Damrow, 2021; Alkan and Arslan, 2019; Fink, 2013; Leamson, 1999).

Lo studio approfondisce questi aspetti privilegiando una visione integrata (capace di evitare le trappole della retorica) attraverso un'azione convergente che in aggiunta agli studenti vede il coinvolgimento diretto dei docenti anche supportata e coordinata dai *Teaching and Learning Center*. Infatti, se l'autodirezione dello studente è un prerequisito per l'apprendimento autodiretto (Ponton and Carr, 2016), poiché quest'ultimo è un obiettivo dell'istruzione formale, gli insegnanti non possono esimersi dall'incoraggiare e dal sostenere concretamente gli studenti ad essere autodiretti, guidandoli nel percorso. Ciò significa, di riflesso, promuovere adeguate competenze anche a beneficio dei docenti universitari, sostituendo alla parola "innovazione didattica" di sicuro effetto mediatico, quella forse meno eclatante ma non meno incisiva di "ammodernamento didattico" al mutato contesto, come avviene in qualunque campo della ricerca e delle prassi.

2. L'autodirezione nell'apprendere: cornici di significato

Bandura (1997) ha affermato che un efficace funzionamento intellettuale richiede la comprensione delle conoscenze fattuali e le abilità metacognitive necessarie per organizzare, monitorare, valutare e regolare i propri processi di

pensiero. Ciò conferma l'esistenza di un rapporto stretto tra le abilità metacognitive possedute dagli studenti e la comprensione dell'apprendimento che influenza il loro coinvolgimento nel processo di apprendimento.

L'autodirezione valorizza la soggettività, in particolare le capacità del singolo per gestire e organizzarsi nel percorso di apprendimento, come ad esempio la sua volontà di riuscire, la sua perseveranza e la sua responsabilità. Non è sempre stata apprezzata, poiché spesso vige la convinzione che sia un apprendimento da soli, distaccati dagli altri, anche dall'insegnante stesso. Nella realtà, apprendere da sé, vuol dire muoversi nel confronto costante con le altre persone (fra cui il docente, che resta un interlocutore privilegiato), i materiali e le tecnologie scelte per il proprio percorso: "...l'impegno a educarsi diviene compito permanente di ogni individuo [...] nel valicare i confini dell'istruzione formale" (Bochicchio, 2014: 92). Dal valicare concezioni e riferimenti operativi più tradizionali, emergono nuove strategie e formati didattici. L'autoapprendimento "è un paradigma fondamentale della nuova cultura dell'apprendimento, che risponde alle trasformazioni sociali e al conseguente cambiamento della prospettiva scientifica" (Weyland, 2008: 1). Sebbene il costrutto di autodirezione è descritto in modo preciso (Weyland, 2008; Bochicchio, 2014; Nirchi, 2019) esso è duttile e mutevole, aprendo la strada a piste di ricerca originali.

In modo analogo al processo di apprendimento, anche il costrutto di autodirezione oscilla fra concetti ed elementi in continuo divenire, che possono essere analizzati e descritti solo tenendo conto del rapporto dialogico che essi stabiliscono tra loro. Infatti, nell'autodirezione l'individuo sceglie, *in primis*, come imparare, quale percorsi e metodi scegliere. Imparare da sé consiste nel confrontarsi con altri per decidere quali contenuti approfondire. L'autodirezione, inoltre, favorisce la comprensione di sé perché l'individuo riflette su come sceglie confrontandosi con i molteplici aspetti del proprio percorso formativo.

L'autoregolazione e l'autodeterminazione sono concetti che dialogano con l'autodirezione e la valutazione. La prima, che coincide con l'autogestione del processo, concerne il percorso di apprendimento (tenendo conto dei propri bisogni e obiettivi) in rapporto al personale progetto di vita.

L'autodeterminazione, invece, incide sul modo in cui il singolo vuole gestire, condurre e poi valutare da sé, il proprio percorso di apprendimento. Essa contribuisce per l'autodirezione, perché contribuisce a fa sentire l'individuo un attore attivo della propria vita, scegliendo liberamente, sulla base delle proprie attitudini, quali abilità e competenze sviluppare o affinare. Grazie all'autodeterminazione l'individuo può prendere in mano la sua vita e decidere quale formazione gli permette di realizzarsi in modo autonomo e consapevole.

I concetti sopracitati, entrano in contatto e si muovono creando interconnessioni che si influenzano fra di loro. Attraverso l'unione di queste capacità (autoregolazione e autodeterminazione), che entrano in relazione all'interno della

complessa riflessione su sé stesso, il singolo può scegliere su cosa formarsi e come, grazie ai processi di autodirezione. Non possiamo poi dimenticare come sia necessario soffermarsi sulla valutazione del proprio percorso, che è un altro elemento davvero necessario per comprendere la valenza formativa del proprio apprendimento.

Come confermato da numerosi autori (Weyland, 2008; Boichichio, 2014, 2019; Sidoti and Di Carlo, 2019), nel processo di apprendimento l'autodirezione riporta autenticamente il soggetto al centro della sua formazione e dell'agire del docente. Gli studi sull'autodirezione sono attuali, perché al suo interno vi sono quesiti e pensieri relativi a elementi legati all'uso delle tecnologie: queste ultime sono di grande aiuto per stimolare il discente nel suo percorso di apprendimento, che si relaziona ad esse in maniera autodiretta. L'autodirezione mette in rilievo l'importanza della progettualità per il proprio apprendimento attraverso l'assunzione di un atteggiamento attivo e responsabile. Infine, non posso dimenticare di menzionare l'ambiente e il contesto, di fondamentale importanza nella gestione strategica e nei tempi del processo di apprendimento.

3. Automonitoraggio e autovalutazione

L'automonitoraggio e l'autovalutazione sono costrutti che richiamano la gestione e l'autoregolazione del processo formativo da parte dello studente (Boichichio, 2014).

Nell'autogestire il proprio apprendimento, non come azione isolata e solitaria, lo studente attinge dal contesto di riferimento sia dai pari sia dagli insegnanti nel quadro delle condizioni storiche, culturali, sociali, tecnologiche e psicologiche (Pellerey, 2006).

Quando si parla di apprendimento autodiretto, la parte dell'autogestione o autoregolazione riguarda il sistema operativo e di azione dell'apprendimento che vede protagonista il soggetto come agente, e dove per autoregolazione si intende la capacità di monitorare e valutare il processo affinché siano mantenute la coerenza, la tenuta e l'orientamento dell'apprendimento medesimo.

L'interrogativo sotteso al processo di automonitoraggio e di autovalutazione è racchiuso nelle seguenti domande riflessive: Quali progressi ho compiuto? "Quali concreti risultati ho raggiunto? In quali direzioni è avvenuta la mia crescita?". Per rispondere a queste domande entra in gioco la capacità metacognitiva, ovvero quella competenza che permette di riflettere sul proprio funzionamento cognitivo e conferisce consapevolezza sulle proprie strategie di controllo. Spetta quindi allo studente gestire i processi di automonitoraggio e di

autovalutazione dell'apprendimento che, nell'insieme, definiscono la sua responsabilità verso i risultati raggiunti, dove la riflessività e il pensiero critico sono indicatori dell'efficacia metacognitiva (Cornoldi, 1995).

L'efficacia metacognitiva del soggetto dipende anche da fattori trasversali all'apprendimento. Tra questi, il livello di autostima, il locus of control e lo stile attributivo. Questi fattori possono implementare o diminuire la motivazione e la spinta ad aumentare le proprie risorse individuali al fine di apprendere in modo sempre più consapevole ed autodiretto. Ad esempio, lo stile attributivo che tende a riconoscere il proprio impegno come fattore principale dei propri successi e insuccessi conferisce, a chi vuole apprendere, maggior senso di potere sull'automonitoraggio, inteso come un controllo del lavoro svolto fino a quel momento, con la possibilità di produrre un ulteriore cambiamento, essendo l'impegno del soggetto a poter creare modifiche sul proprio processo di apprendimento. Al contrario, uno stile attributivo che tende ad attribuire i propri successi e insuccessi all'esterno, potrebbe nella fase di autovalutazione non riconoscere il proprio agire come motivazione principale all'esito del suo apprendimento, diminuendo il suo "potere" di cambiamento per produrre un nuovo effetto.

“Nelle procedure di automonitoraggio non è da sottovalutare che contestualmente ai progressi compiuti, il soggetto elabora un'immagine di sé come persona che apprende (parte dell'immagine di sé più generale). Aspetti che influenzano anche l'autovalutazione” (Bochicchio, 2014: 5).

In sintesi, l'automonitoraggio e l'autovalutazione dell'apprendimento sono costrutti che possono essere così descritti: (1) l'automonitoraggio dell'apprendimento richiede al soggetto un duplice feedback: interno ed esterno (Garrison, 2004). A livello interno, i soggetti devono automonitorare i progressi compiuti osservando compiti e attività, valutarli in corso d'opera e, all'occorrenza, apportare correttivi. A livello esterno, l'automonitoraggio ha natura dialettica e collaborativa, dove i riscontri tra pari e/o con gli insegnanti, permettono ai soggetti di confermare o di rivedere le valutazioni interne. Gli strumenti per automonitorare l'apprendimento sono numerosi: diari, schede autodiagnostiche, colloqui con insegnanti e tra pari (Bochicchio, 2014); (2) l'autovalutazione dell'apprendimento è una forma di autosviluppo personale, che si confronta con obiettivi a breve, a medio e a lungo termine. Nell'assumere come orizzonte di riferimento le ricadute, anziché i risultati, la valutazione risulta maggiormente sottratta da preoccupazioni burocratiche, e più libera di indirizzarsi verso il progetto esistenziale del soggetto.

L'autovalutazione consiste in un colloquio che il soggetto rivolge al proprio interno e all'esterno, allo scopo di registrare i progressi compiuti e gli aspetti che richiedono di essere ulteriormente migliorati. Gli strumenti per autovalutare

l'apprendimento sono, ad esempio, l'esposizione verbale delle impressioni e le rubriche valutative (Bochicchio, 2017).

Riguardo al registro dell'azione, il processo autodiretto così descritto favorisce l'autonomia del soggetto nell'apprendere, anche in presenza dell'insegnante, abituandolo ad assumersi consapevolmente parte della responsabilità sui risultati del processo e sulle ricadute future delle cognizioni acquisite, obiettivi irrinunciabili di una formazione universitaria che intenda costituirsi autenticamente strumentale ai traguardi di vita.

4. Riflessi sulla didattica universitaria

La formazione universitaria dovrebbe agevolare l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro e l'impostazione di un percorso formativo in cui gli studenti siano posti al centro del processo di apprendimento, diventando attivi costruttori della propria conoscenza, sembra essere l'approccio più vicino alla possibilità di trasferire quanto appreso nel formale in un contesto di realtà.

Il costrutto di autodirezione, con i connessi concetti di autoregolazione e autodeterminazione, sembra operare in questa direzione dal momento che, come si è avuto modo di esplicitare nei precedenti paragrafi, origina da una didattica per lo più basata su metodologie attive in cui lo studente è posto nella condizione di poter personalizzare il proprio apprendimento scegliendo gli obiettivi da perseguire, le strade per raggiungerli, le strategie da adottare e le forme valutative a cui riferirsi.

Le tecnologie possono inserirsi nell'articolazione di questo percorso di apprendimento sostenendo maggiormente la personalizzazione del processo di apprendimento nella prospettiva dell'autodirezione ma, affinché ciò sia possibile, la loro introduzione deve essere sostenuta da una progettualità docente volutamente orientata in questa direzione. A tale proposito, risulta esplicitiva l'esperienza vissuta nel periodo emergenziale determinato dalla pandemia da Covid-19 dal momento che ha messo in evidenza da un lato, i limiti e i rischi di una visione totalmente tecnologica della didattica e della sua erogazione a distanza dall'altro, le potenzialità delle stesse forme tecnologiche di didattica nel determinare il successo formativo degli studenti quando la progettazione che ne ha fatto da cornice è stata definita e sostenuta facendo leva proprio sul costrutto dell'autodirezione.

Inserire elementi propri dell'autodirezione nella didattica significa indubbiamente rendere maggiormente significativo il percorso di apprendimento ma implica anche un incremento della complessità di gestione dello stesso percorso sia per i docenti che per gli studenti. I primi devono saper strutturare percorsi

di apprendimento che consentano di raggiungere un obiettivo seguendo strade differenti (modalità con le quali diventa possibile accedere a una conoscenza, attività che devono essere eventualmente svolte, prodotti che devono essere realizzati, modalità con le quali si può essere valutati per dare prova della conoscenza acquisita) e in questo, le tecnologie possono offrire opportunità significative. I secondi sono chiamati ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento, a innescare processi riflessivi e auto-riflessivi.

A fronte delle potenzialità enunciate, strettamente connesse a un incremento della complessità di gestione del processo, è necessario non perdere di vista alcune questioni fondamentali. Tra queste: la disponibilità e l'interesse di docenti e studenti universitari a essere autodiretti; la consapevolezza posseduta dagli stessi sui vantaggi della promozione di un insegnamento e apprendimento autodiretto; la reale capacità e interesse posseduti rispettivamente dai docenti, relativamente la possibilità di delegare agli studenti il controllo pedagogico del processo di apprendimento, e dagli studenti circa l'assunzione della responsabilità di autoregolazione del processo formativo e l'impegno mostrato al riguardo.

5. Spunti per l'operatività

Volendo ragionare sulle effettive possibilità di attuare in contesto universitario una didattica orientata all'autodirezione è fondamentale considerare le interconnessioni che si generano tra tre piani distinti: (1) quello della progettazione, (2) quello delle tecnologie e (3) quello della valutazione.

La generazione di ambienti di apprendimento in cui prevalgano percorsi autoregolati non è immediato ma, come si è già avuto modo di argomentare, richiede un'accurata progettazione ad opera del docente (Bohicchio, Pennazio, 2022) che, in funzione della conoscenza e degli obiettivi a cui desidera far pervenire gli studenti, deve saper creare un dialogo organico tra le metodologie e le strategie (*cooperative learning*, *problem based learning*, *flipped lesson*) ritenute più adeguate allo scopo, con le tecnologie (strumenti, applicazioni e ambienti) selezionate perché dotate di potenzialità insostituibili per il tipo di apprendimento da attivare, anche in virtù della riflessione critica da sollecitare negli studenti (condivisione dei punti di vista, confronto di idee, messa in discussione delle proprie opinioni, operazioni di problem solving) infine, con le forme di valutazione e autovalutazione.

Nell'ambito di queste interconnessioni, particolare attenzione va posta sulla relazione che si interpone tra autodirezione e dinamiche valutative/autovalutative soprattutto nei casi in cui lo studio, mediato o meno dalle tecnologie, as-

suma per lo studente una totale indipendenza (ad esempio quando non è previsto l'obbligo di frequenza). Il rischio della percezione di mancato controllo o abbandono che può generarsi nello studente quando la valutazione viene ricondotta esclusivamente al termine del processo di apprendimento (in sede d'esame) può essere superato lavorando in maniera attenta sul feedback, nelle sue diverse forme, quando il processo di apprendimento è in atto.

Barry e collaboratori (2015) hanno dimostrato che nell'apprendimento autoregolato, soprattutto quando questo avviene con la mediazione di strumenti tecnologici, il miglioramento nell'esperienza formativa degli studenti (Bevilacqua, 2019) si ottiene proprio in presenza dall'emissione di un costante feedback da parte degli insegnanti e da parte dei compagni di apprendimento (Kramarski and Zeichner, 2001; Nicol, Macfarlane and Dick, 2006; Bevilacqua, 2019). Questo significa che, anche se l'apprendimento è in linea generale autonomo e autoregolato dallo studente l'interazione con la "componente sociale" risulta imprescindibile per fare in modo che la conoscenza possa aprirsi al confronto e all'analisi critica e non rimanere autoreferenziale. Quindi, nella disponibilità dei docenti a creare in contesto universitario ambienti autoregolati di apprendimento tecnologici o no, si dovrà prevedere una particolare cura del feedback inteso come quell'informazione "formativa" di ritorno data allo studente o da esso acquisita che lo aiuta a migliorare la propria performance (Grion, 2011; Hattie and Timperley, 2007) e che influenza il processo di apprendimento su un piano cognitivo e motivazionale (Clark, 2012).

Nicol (2018) parla dell'importanza di fornire un "feedback generativo interno" che aiuti lo studente a diventare maggiormente indipendente e capace di trasferire le conoscenze acquisite in contesti di realtà. Tale competenza viene costruita progressivamente dallo studente nel percorrere un percorso di apprendimento progettato in maniera ragionata dal docente con l'obiettivo di innescare processi quali: la valutazione/autovalutazione; l'autoregolazione e il monitoraggio degli apprendimenti (Fedeli and Pennazio, 2022). La qualità formativa del feedback è maggiore quando comprende i quattro livelli descritti in letteratura (Driscoll, 2013): "(1) *Task level (Feedback di correzione o risultato)* che fornisce informazioni di chiarimento e di supporto al corretto completamento dell'apprendimento; (2) *Process level (Feedback di processo)* che fornisce agli studenti spunti per esaminare come si sta svolgendo l'apprendimento e l'utilità delle strategie scelte; (3) *Self regulation levels (Feedback di auto-valutazione)* che guida lo studente a fare un bilancio di quanto ha imparato o sta imparando includendo il giudizio che formula sul proprio apprendimento; (4) *Self level (Feedback di motivazione)* che incentiva le dimensioni emotive coinvolte nell'apprendimento, come la motivazione e l'autoefficacia (Fedeli and Penna-

zio, 2022; Hattie and Brown, 2004). Pertanto, in ambienti universitari di apprendimento autoregolato il docente dovrebbe prevedere momenti di emissione di feedback costante a questi quattro livelli.

Infine, lo sviluppo di un pensiero indipendente e critico negli studenti viene favorito anche dalle pratiche di *peer review* (Cartney, 2010; Nicol, 2011) in cui gli studenti esprimono punti di vista su eventuali lavori dei compagni, e che comprendono due tipologie di feedback: il *giving feedback* in cui gli studenti valutano il lavoro dei pari ed elaborano feedback di miglioramento; il *receiving feedback* in cui gli studenti rivedono il proprio lavoro alla luce dei commenti ricevuti dai compagni (Grion and Tino, 2018; Fedeli and Pennazio, 2022).

Anche questa forma di feedback deve dunque essere curata in ambienti di apprendimento autoregolato dal momento che gli studenti traggono benefici differenti nel momento in cui (1) forniscono e (2) ottengono un feedback: nel primo caso hanno la possibilità di esercitare il pensiero critico, la riflessione e la valutazione; nel secondo caso vengono sollecitati a porre attenzione sulle lacune della loro prestazione oltre che a rendersi conto delle possibili diverse interpretazioni con le quali il loro eventuale apprendimento può essere letto e interpretato (Fedeli and Pennazio, 2022; Nicol *et al.*, 2014).

References

- Alkan M.F., Arslan M. (2019). Learner autonomy of pre-service teachers and its associations with academic motivation and self-efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 16(2): 75-96.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Barry S., Murphy K., and Drew S. (2015). From deconstructive misalignment to constructive alignment: Exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers & Education*, 81: 202-210.
- Bevilacqua A. (2019). Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento in una classe numerosa. Una ricerca quanti-qualitativa, *Italian Journal of Educational Research*, XII(23): 142-160.
- Bochicchio F. (2014). La dimensione epistemologica: apprendimento autodiretto in prospettiva di lifelong learning e capability approach. In: Binanti L., a cura di, *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: PensaMultimedia.
- Bochicchio F. (2017). Self directed Learning. In: Bochicchio F. e Rivoltella P.C., a cura di, *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Bochicchio F. (2019). Autodirezione nell'apprendere e iniziativa personale del soggetto. *Formazione, Lavoro, Persona – CQIA Rivista*, 26: 9-19.

- Bochicchio F. (2020). Self Direction in Learning. An Intercultural Perspective. In: Bochicchio F. e Traverso A. a cura di, *Didattica interculturale. Criteri, quadri, contesti e competenze*. Lecce: Libellula.
- Bochicchio F., Pennazio V. (2022). Autodeterminazione e autoregolazione dell'apprendimento in ambienti tecnologici. In: Rivoltella P.C. e Rossi P.G., *Nuovo agire didattico*. Brescia: Morcelliana.
- Cartney P. (2010). Exploring the Use of Peer Assessment as a Vehicle for Closing the Gap Between Feedback Given and Feedback Used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5): 551-564.
- Clark I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*. 24: 205-249.
- Cornoldi C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Damrow A.L. (2021). Learning how to learn: A comprehensive approach. *National Teaching & Learning Forum*, 30(6): 1-3.
- Damrow A.L., El Faye T.P. (2022). "I Had to Change": Empowering Students Through Self-Study Research. *International Journal of Self-Directed Learning*, 19(1): 17-29.
- Daniel J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1): 91-96.
- Driscoll M. (2013). *Psychology of Learning for Instruction*. Harlow: Pearson.
- Fedeli L., Pennazio V. (2022). Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una progettazione didattica in emergenza. In: Perla L. e Vinci V., a cura di, *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli.
- Fink L.D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Garrison D.R. (2004). Apprendimento autodiretto: verso un modello organico. In: Quaglino G.P., a cura di, *Autoformazione*. Milano: Cortina.
- Grión V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In: Sorzio P., a cura di, *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*. Roma: Carocci.
- Grión V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31): 38-55.
- Hattie J.A.C., Brown G.T.L. (2004). Cognitive processes in asTTle: The SOLO taxonomy. *asTTle Technical Report (43)*, Auckland: University of Auckland/Ministry of Education.
- Hattie J.A.C., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1): 81-112.
- Kramarski B., Zeichner O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: effects of feedback and self regulation learning. *Educational Media International*, 38(2-3): 77-82.
- Leamson R.N. (1999). *Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first year college and university students*. Herndon (VA): Stylus Publishing.

- Nicol D. (2011). Good design for written feedback to students. In: Svinicki M. and McKeachie W., eds., *McKeachie's teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*, Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In: Grion V. e Serbati A., a cura di, *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2): 199-218.
- Nicol D., Thomson A. and Bresli C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1): 102-122.
- Nirchi S. (2019). The theoretical evolution of self-direction in learning. *Q-Times Magazine*, XI(2): 3-9.
- Pellerey M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Ponton M.K., Carr P. B. (2016). A quasi-linear behavioral model and an application to self-directed learning. In: Ponton M.K. and Carr P.B., eds., *Autonomous and self-directed learning: Agentic perspectives*. Chesapeake (VA): Watertree Press LCC.
- Ranieri M. Rossi P.G. and Pancioli C. (2021). Active learning in large size classes. A multiple case study on technology- enhanced feedback in academic contexts. *Proceedings of EDULEARN21 Conference*. Valencia: IATED Academy, 9154-9159.
- Sidoti E., Di Carlo D.R., (2019). Riflessività e autodirezione nell'apprendimento per una cittadinanza digitale, *Formazione, Lavoro, Persona – CQIA Rivista*, IX(26): 47-55.
- Tough A. (1979). *The Adult's Learning Project: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Weyland B. (2008). Apprendimento autodiretto in Provincia Autonoma di Bolzano, *Modelli organizzativi e didattici per il lifeLong Learning*. Progetto FSE 2/224/2008. «Testo disponibile al sito http://formazionecontinua.marconatonetwork.it/pdf/Apprendimento_autodiretto.pdf, consultato il 2.1.2023».